



УДК 378.4  
ББК 74.58 У 90

## Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

**Шарко О.И.**

Университет как дискурсивное событие. (с. 6 )

#### **Философия и социология образования**

**Н.И.Латыш**

Идея университета в контексте современной цивилизации.  
(с. 10 )

**М.А. Гусаковский**

Приключения разума в культуре и судьба идеи  
университета (с. 16 )

**А.И.Левко**

Классический и современный университет: проблема  
ценностей (с. 22 )

**А.А.Полонников**

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31 )

**Т.Ф.Милова**

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43 )

**Н.Э.Бекус-Гончарова**

Университет как место социальной рефлексии (с.48 )

**Л.Г.Титаренко**

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

**В.А.Ерошенко-Риттер**

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61 )

**Т.В.Тягунова**

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72 )

**Н.В.Михайлова**

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76 )

**Ю.Э.Краснов**

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81 )

**А.М.Алтайцев**

Корпоративная культура университетов США (с.92 )

**А.М.Алтайцев**

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101 )

**Н.К.Кисель, И.А.Медведева**

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107 )

**И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко**

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114 )

**О.П.Кузнецик**

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120 )

**Л.А.Ященко**

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126 )

**С.В.Костюкевич, А.В.Харченко**

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130 )

**В.И.Трофимец**

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143 )

### **Психология образования**

**А.А.Полонников**

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161 )

**Г.И.Малейчук**

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

**С.С.Харин**

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175 )

**А.М.Корбут**

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187 )

***Е.С.Слепович***

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196 )

***Н.Д.Корчалова***

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208 )

***Т.В.Тягунова***

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213 )

***М.В.Соколова***

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219 )

***В.А.Герасимова***

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

## ЗНАНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Полонников Александр Андреевич**, кандидат психологических наук, доцент ЦПРО БГУ

Преподаватель психологии фигура зависимая. Как правило, он не задается вопросом о природе и характере того знания, с которым работает, а попросту следует традиции: опыту собственного обучения (нас так учили), опыту авторитетных источников (так сейчас принято).

Между тем, те проблемы и сложности, которые возникают сегодня в психологической подготовке, вряд ли можно объяснить простой нерадивостью студентов или непрофессионализмом преподавателей, по крайней мере в том понимании профессионализма, который сложился к настоящему времени в опыте работы наших факультетов, и который предполагает, главным образом, научно-исследовательскую подготовленность преподавателя. Хотя в последнее время эта позиция в психологическом образовании все более локализуется, уступая место разным формам практико-психологического опыта.

Традиция психологической подготовки, как нам представляется, связана с несколькими рамочными условиями, которые, вследствие их общеупотребимости и типичности, давно перешли в статус "нормально воспринимаемых" (Г.Гарфинкель). Первое условие состоит в установлении жесткой связи между будущей профессиональной деятельностью и практикой обучения. Эта связь носит характер не прямой (а иногда и прямой) проекции профессиональной активности в пространство образования. Чаще всего организаторы обучения понимают ограниченность переноса профессиональных ситуаций в учебные обстоятельства, и это побуждает их к поиску и построению учебных конструкций квазипрофессионального характера. Иногда такого рода опыт реализуется в имитационной, игровой форме. Как пишет один из адептов данного подхода Ю.Э.Краснов, такое обучение "должно протекать в условиях, максимально приближенных к "боевым", по крайней мере, имитирующим профессиональный контекст будущей деятельности, моделирующим ее операциональный состав" [3, 3]. Для нашего размышления важно указать на источник мышления квазипрофессиональных проектировщиков, на ту печку, от которой вся пляска начинается. Таковой, на наш взгляд, выступает идеология подготовки кадров или трактовка образования как подсистемы народнохозяйственного комплекса.

Описываемое условие настолько тотально распространено, что даже школьные учебные предметы, весьма далекие по своей сути от профессиональных обстоятельств, сегодня представляют собой кальку с научных и других форм деятельности, реализуя во все расширяющемся масштабе программу профессиональной подготовки. Что касается современных обстоятельств подготовки психологов, то здесь мы можем легко обнаружить действие некоторого принципа-организатора, максима которого формулируется следующим образом: "каждой единице множества профессиональной деятельности... соответствует единица множества обучения. И чем дифференцированной практика, тем многообразней обучение" [2, 41].

Второе условие более сложное и предстает как неразличение (склею) в обучении двух процессов: образования и профессиональной подготовки. Чаще всего считается, что овладение основами профессионального мастерства и составляет суть образования. Однако даже те, кто разделяют такого рода убеждение, признают, хоть и не без давления со стороны, необходимость учебных курсов так называемого "общего развития". На это указывают разного рода "добавки" к учебно-профессиональным планам: курсы философии, культурологии, социологии, физподготовки и т.п., реализующие контекстные по претензии и маргинальные по сути дела образовательные задачи.

Между тем, современная философия образования фиксирует неконгруэнтность, ортогональность задач профессионального обучения и образования личности. П.Г.Щедровицкий пишет по этому поводу: "Личностное и индивидуальное развитие не должно отождествляться с идеями индивидуализированной



подготовки и обучения. Это совершенно разные идеи и программы, опирающиеся на различные социокультурные установки. В идее индивидуализированного обучения кумулирована программа целевой и жестко ориентированной подготовки человека к функциональным обязанностям во внеобразовательных системах; эта идея воплощает в себе все тенденции специализации подготовки, вызванные усложнением и дифференциацией современного технологического производства" [1, 14].

Близкая тема звучит и в размышлениях немецкого феноменолога М.Шелера. "Образование – это не "учебная подготовка к чему-то", к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка "к чему-то" существует для образования, лишенного всяких внешних "целей" — для самого благообразно сформированного человека" [12, 64].

"Образование, — вторит ему П.Г.Щедровицкий, — начинает осознаваться и конституироваться (проектироваться) как нецелевое пространство. Логика достижения целей противопоставляется логике расширения жизненных шансов... Образование, в отличие от подготовки кадров, бесцельно, в том смысле, что оно не ориентируется ни на какие внешние системы, как на источник формирования заказа или требований к результатам обучения или воспитания" [1, 133–134].

Пафос Щедровицкого понятен, если согласиться, что традиционно образование сообразовывалось с глубинными изменениями личности учащегося, с его духовной трансформацией. Анализируя трансформационные процессы, мы указывали в ряде работ на их сущность и психосоциальную механику [4–7]. Задачу трансформации сознания (личности) обучающегося в соответствии с общественными идеалами мы называли образовательной альтернативой.

В психологической подготовке альтернативная практика выполняла очень важную работу. Трансформируя сознание обучающегося, она создавала условие (и идеальное пространство) для специальных умений и навыков, то есть выступала базовым условием передачи профессиональных средств и схем деятельности. То есть, альтернатива обеспечивала новую целостность сознания, приобретаемую в университете ориентировочную систему, в которую помещались акторные структуры профессионального понимания, суждения и действия. Функцию принимаемой студентом ориентировочной системы выполняла фундаментальная доктрина: психологическая теория деятельности (А.Н.Леонтьев), теория установки (Д.Н.Узнадзе), онтопсихология (Б.Г.Ананьев).

Посредством образования профессиональные сообщества транслировали и воспроизводили значимые для них парадигмы, которые фиксировались в учебниках сообщества, устройстве учебного процесса в целом. Еще сравнительно недавно трудно было представить себе обучение на факультете психологии без освоения студентами ключевых экспериментальных ситуаций, упражнения в схемах общепризнанных интерпретаций. Наличие указанных теоретических конструкций нельзя недооценивать в том смысле, что, принимая их, студент получал (в комплекте) не только систему абстракций, но и фундаментальные средства профессиональной и смысловой самоидентификации, базовые нормы производственного функционирования.

Будущий психолог, попадая в гомогенную среду университетского дискурса, имел возможность трансформации привычной для него реальности, постоянно получая социальные подтверждения правильности приобретаемых дефиниций. Альтернативный процесс в целом подчинялся формуле П.Бергера, утверждавшего, что наша "склонность принимать на веру разные выдумки напрямую зависит от силы влияния социальной ситуации, в которой они фабрикуются" [8, 64].

Для обсуждаемой нами проблемы важно отметить, что в ситуации гомогенной дискурсивной среды альтернативная задача не является значимой для педагогических субъектов, поскольку осуществляется автоматически. Их внимание концентрируется на предметных содержаниях, формируемых у студентов умениях и навыках. Если говорить точнее, то образовательные субъекты действуют внутри альтернативной установки.

Однако сегодня мы все являемся свидетелями и участниками очень важного объективного процесса — парадигмальной диффузии психологической подготовки, подрывающей основания учебного процесса. Принцип гомогенности начинает нарушаться, возникает кризис согласия преподавательского корпуса. Сегодня реально разные группы преподавателей одного факультета (и даже одной кафедры) вступают в



специфические дискурсивные отношения, часто принадлежат к несовпадающим культурным позициям, что не может не вызывать взаимной (как правило латентной) конкуренции и критики. С нашей точки зрения, за этими разногласиями стоит приверженность конфликтующих сторон качественно-специфичным практикам смыслоутверждения и профессионального самоопределения.

Для студента это часто означает тотальную дезориентацию, отказ от различных форм теоретизирования, "методические" упования в качестве основания для решения проблемы профессиональной идентификации. Однако, и это самое интересное, приобретаемые в процессе обучения средства помещаются в непреобразованный контекст общего житейского смысла студента, образуя эклектические конгломераты механически соединяющие все со всем. Альтернативная задача перестает решаться.

Это обстоятельство ставит под вопрос сам режим функционирования практики подготовки психологов, заставляет различать образование и профессиональное обучение, выделять в психологической подготовке образовательную задачу как остро дефицитарную, осуществлять поиск средств ее концептуализации и решения.

Как мы уже указывали ранее, традиционные интерпретации образования формировались в рамках альтернативной задачи. В качестве иллюстрации таковой мы использовали платоновскую "Притчу о пещере", повествующую о преобразовании зрения бывшего узника светом истинного знания о мире и о себе. В данном понимании акт образования означал, по существу, изменение способа существования индивида, или, как отмечает Гадамер, "специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей" [9, 51]. Альтернатива обеспечивала в этом случае приобщение индивида ко всеобщему и в этом приобщении мы видим основной пафос образовательного проекта Просвещения.

Акт приобщения ко всеобщему можно трактовать как духовный акт. Подъем ко всеобщему требует пожертвовать особенным. В этом смысле самоограничения, с одной стороны, и узнавание себя в инобытии, с другой. Так заданное образование выводит человека "за пределы того, что человек непосредственно знает и постигает. Оно состоит в том, чтобы научиться придавать значение другому, находить обобщенные точки зрения, чтобы "воспринимать объективное в его свободе и без своекорыстных интересов" [9, 55].

В проекте Просвещения роль всеобщего призвана была выполнять научная теория или, в конечном итоге, философия. Применительно к современной практике психологического образования на роль такого всеобщего претендует общая психология.

Однако насколько эти претензии обоснованы. В какой степени то, что сегодня функционирует в качестве общей психологии может выступать всеобщим для психологических опытов в гуманистической психологии, феноменологии, экзистенциалистской психологии, аналитической психологии, психоанализа, наконец. Очевидно, что все эти, да и, возможно, другие психологические опыты адресуют нас к фундаментам разного типа и отношения между ними не поддаются обобщению.

Для психологического образования в этой связи вопрос может быть поставлен так: в какой системе ориентаций студент (и преподаватель) часто вынуждены воспринимать и оценивать всю поступающую к ним информацию? Наш ответ был уже дан выше. И ответ этот звучит так: из повседневного жизненного контекста.

Вот почему такое значение в психологической подготовке получают образовательные задачи. Однако их решение сталкивается с несколькими проблемами. Во-первых, это исчерпанность в образовании альтернативной практики в той форме, в какой она сложилась в культуре. Это касается не только способности теоретического разума выступать в роли предельно общей формы, а значит, и участвовать в альтернативной механике в функции истинного мира, но и в локализации любой формы обобщения, превращения ее в ситуационный конструкт. Во-вторых, это обнаружение самоценности любых целостных форм в качестве структур миропорядка, в том числе и мира повседневности, каждая из которых образует целостный универсум возможностей, открывая перед индивидом гигантский символический ресурс существования и развития.

Эти обстоятельства заставляют нас переопределять сущность образования в терминах чувствительности к разным формам целостностей, а образовательный опыт трактовать как опыт самообнаружения и



самоорганизации в структурах разного порядка, что на деле означает трансформацию идентичности образующегося субъекта.

В третьих, кризис общего дела делает принципиально возможным одновременное существование нескольких форм целостностей, каждая из которых самодостаточна и самореферентна. В рамках создаваемых систем происходит переупорядочивание все имеющейся информации, что предполагает, одновременно, и деконструкцию прежде установившихся порядков. На опыте становления психологических систем мы можем легко обнаружить тот способ, каким это переупорядочивание производилось.

Рассмотрим опыт такого переупорядочивания психологического материала, на примере становящейся в России христианско-ориентированной православной психологии. Как утверждает один из создателей данного направления Б.Братусь, вся предшествующая православной традиции психология имела дело с частичным человеком. "Психоанализ — это психология подсознания, идентифицируемого с человеческой сутью; бихевиоризм — психология характера, способов действия, принимаемых за человеческую суть; гуманистическая психология — это психология личности, самости как самоцели человека; нравственная психология — это, наконец, психология человека, поскольку в ней психологические орудия и инструменты даны не сами по себе, а в соотношении с тем, что безмерно их больше и чему они, по сути и смыслу, призваны служить" [10, 80].

Как это хорошо видно из приведенной цитаты, автор выстраивает определенную иерархию в мире психологического мышления и деятельности, помещая в ее вершину принятый им опыт христианской психологии. Она именуется нравственной. Однако дело не только в иерархии, но и в том, что выработанная в рамках христианской антропологии система ценностей, будучи реализованной в альтернативной образовательной практике, начинает формировать у студента критерии отношения к миру, себе, способам профессионального взаимодействия. Тем самым реализуется конкретный практический интерес, или утверждается специфическое имманентное, для данного психологического опыта, благо. Соответственно, другие психологические системы лишаются права на благонамеренность.

"Нравственная психология, — пишет упомянутый автор, — восходящая к человеку, не исключает прежних достижений, методов, наблюдений, а также других подходов, фиксирующихся на подсознании, характере или личности, но, напротив, — способна вместить, соотнести их между собой как исследование разных сторон (этапов) психологии человеческого развития, объединенных общей задачей обретения человеком своей сущности" [10, 80-81]. Хочется в этом месте воскликнуть: А разве Фрейд, Роджерс, Маслоу и другие такой задачи не ставили?! Другое дело, что они понимали эту сущность по-своему.

Да и как упомянутые учения могут сохранить свою автономию, когда они помещаются в качестве элементов в чуждую им целостность? Или, как отмечает В.А.Лекторский, "нужно отдавать себе отчет в том, что речь идет о "пересаживании" некоторых идей даже не из одной системы в другую, а как бы из одного мира в другой. В этом другом мире идеи начинают жить новой жизнью, играть другую роль и приниматься на совершенно иных основаниях" [11, 214-215].

В этом плане система Б.С.Братуся, равно как и любая другая психологическая система, выступает как практическая структура, реализующая определенную антропологию и онтологию, мировоззренческий опыт, а значит, и определяющая в качестве ориентационной системы принимающего ее индивида. Будучи спроецированной в пространство образования, такая установочная система производит запуск альтернативной психо-социомеханики, определяет студента в профессиональном отношении, лишая его самой возможности выбора. Дело не в самой христианско-ориентированной православной психологии как весьма ценном культурном опыте, строительством которого занят Б.С.Братусь, а в ограничениях на ее образовательное употребление. Подчеркнем, что опыт христианских психологов в указанном отношении не уникален, а типичен и взят нами лишь затем, чтобы обнаружить его непригодность для решения новых образовательных задач, в то время как для целей узко профессионального обучения он может быть признан вполне адекватным.

Таким образом, проведенный выше анализ позволяет нам осуществить тематизацию проблемы образовательного знания. В основание такой тематизации мы выносим тот способ употребления знания, которым руководствуются педагогические субъекты. В случае ориентации на профессиональную подготовку важнейшей особенностью его употребления, как правило, считается идентификация преподавателя с той областью и формой знания, которую он стремится передать. Как же обстоит дело с



образовательным знанием?

Интересно, что если обычные типологии знания в психологии (используемые преподавателями в психологическом образовании) строятся в связи с тем или иным профессиональным интересом: философским — науки о природе и о культуре [14, 69], практико-психологическим — академическая и психотехническая теория [15, 77], методологическим — как квазиобъективные и квазиисторические типологии, описывающие дрейф психологии от естественнонаучных идеалов к гуманитарным [16, 21-37]; то собственно образовательных типологий психологического знания наш анализ не обнаруживает.

Отчасти это может быть связано с отсутствием спецификаций собственно образовательных задач при подготовке психологов. Такого рода пробел необходимо в короткое время восполнить.

У Макса Шелера есть любопытное замечание, когда он указывает на необходимость обратить внимание на один потаенный процесс, в котором «знание, специфичное для определенного человека, изначально предметное знание *функционализируется*» [13, 67] (*категоризируется* — А.П.). Или, уточняя шелеровскую мысль, мы можем сказать, что обычное предметное знание в образовательном контексте *перифункционализируется*.

Начало такой перифункционализации обнаруживает себя у Аристотеля в трактовке им науки как средства человеческого самосовершенствования. "Наука совершенствует личность и обосновывает правильное, культуросообразное отношение к миру. Практическое же использование знаний для получения материальных благ подобает не науке, а ремеслу; экспериментирование с силами природы и вовсе подозрительно: этим занимается магия" [17, 25]. Таким образом, научное знание по Аристотелю — знание служащее гуманитарному преобразованию. Или обратное — статус гуманитарного знания получает тогда, когда начинает использоваться в образовательном контексте. Не в контексте подготовки кадров, а в связи со значимыми сегодня опытными трансформациями.

С размышлениями Аристотеля корреспондирует Г.Гадамер. Он пишет: "То, что делает гуманитарные науки науками, можно скорее постичь, исходя из традиционного понятия образования, чем из методических идей современной науки" [9, 59]. Из этого можно заключить, что для гуманитарных квалификаций имеет значение не та парадигма, на которую ориентируется научный метод, не отношение с субъективностью исследователя, не способ взаимодействия с исследуемой реальностью (описание или объяснение), не генерализирующая или уникализирующая тенденция (номотетическая или идеографическая), — это все элементы профессиональных редакций знания; а употребление любых и всяких знаниевых порядков для целей расширения потенциала человеческого развития. Такова в общем виде идея образовательного знания.

Настало время соотнести образовательную и учебно-профессиональную установки с тем, чтобы вывести из анализа требования к образовательному знанию как новому культурному феномену, необходимость появления которого все более заявляет о себе в проблемах и противоречиях современной психологической подготовки.

### **Направленность установок:**

Профессиональная установка направлена в будущее, носит проектный характер.

Образовательная — темпорально иррелевантна.

### **Функция установок:**

Профессиональная установка — формирование индивида в соответствии с профессиональным образцом.

Образовательная — маргинализация индивида, переводение его в кризисную неопределенную ситуацию в качестве условия выбора возможности.

### **Отношение к Другому:**

Профессиональная установка — экспансивность, ассимиляция, игнорирование, критика.

Образовательная — неэкспансивность, диалог, резонанс, дистанция.

### **Отношение к себе:**

Профессиональная установка — центрация на себе, как на основании определения ситуации.



Образовательная — децентрирована.

### **Целостность:**

Профессиональная установка целостна, системна, завершена.

Образовательная — открыта, форма отсутствует.

### **Характер организации знания:**

Профессиональная установка — калькирует профессионально-деятельностные структуры.

Образовательная — подчинена типу решаемой образовательной задачи.

### **Литература**

1. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). — М.: Педагогический центр "Эксперимент", 1993. — 154 с.
2. Турчанинова Ю.И. Теоретические проблемы отбора содержания профессиональной подготовки учителя // Педагогическое образование: Опыт, проблемы, перспективы: / Сб. науч. тр./ Под ред. В.Б. Новичкова. — М.: АПН СССР, 1989. — С.41-68.
3. Краснов Ю.Э. Технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме. — Мн.: НИО. — 79 с.
4. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия. — Мн.: ЕГУ, 2001. — 128 с.
5. Полонников А.А. Сверхъестественность образования // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб./ Под ред. А.А.Забирко. — Мн.: Технопринт, 2000. — С.106-130.
6. Полонников А.А. Динамика психологической реальности и процесс психологического образования. / Университет в перспективе развития: Альманах. Выпуск №3. Психологическое образование: контексты развития. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. — Мн.: Технопринт, 1999. — С.7-24.
7. Полонников А.А. Университетское образование в полидискурсивной ситуации // Онтология возможных миров в контекстах классической и неклассической рациональности. Тезисы научной конференции. Санкт-Петербург, 14-16 ноября 2001 года. — СПбГУ., 2001. — С.211-212.
8. Бергер П.Л. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива. — М.: Аспект-пресс, 1996. — 168 с.
9. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
10. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / В кн. психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — М.: Смысл, 1997. — 336 с.
11. Лекторский В.А. О некоторых вариантах соединения религии и научного знания (проекты христианской физики и христианской психологии) / В кн. Разум и экзистенция: Анализ научных и вненаучных форм мышления. — СПб.: РХГИ, 1999. — С. 205-216.
12. Шелер М. Формы знания и образование // Человек, 1992. № 4. — С.85-96.
13. Шелер М. Формы знания и образование // Человек, 1992. № 5. — С.63-75.
14. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / В кн. Культурология. XX век: Антология — М.: Юрист, 1995. — С.68-103.
15. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // В сб. Психологическое образование: контексты развития. — Мн.: Технопринт, 1999. — С.73-83.
16. Розин В.М. Психология: теория и практика. — М.: Издательский дом "ФОРУМ", 1997. — 296 с.
17. Шкуратов В.А. Историческая психология. — Ростов-на-Дону: Изд-во "Город №", 1994. — 287 с.